



## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yazı Farkındalığı Becerilerinin Çocuk ve Ebeveyn Değişkenleri Açısından İncelenmesi \*

Vedat Bayraktar <sup>1</sup>

### Öz

Araştırma, anasınıfına devam eden çocukların yazı farkındalığı becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini “kolay ulaşılabilir örnekleme” yöntemiyle seçilen 151’i erkek, 144’ü kız olmak üzere toplam 295 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda annenin meslek ve annenin öğrenim durumu değişkenleri ile yazı farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken, çocukların cinsiyet, babanın meslek ve babanın öğrenim durumu değişkenleri ile yazı farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Yazı farkındalığı  
Erken okuryazarlık  
Okuma-yazma becerisi  
Anasınıfı  
Okul öncesi dönem

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.12.2017  
Kabul Tarihi: 11.06.2018  
Elektronik Yayın Tarihi: 11.10.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7679

### Giriş

Okuma-yazma becerisi doğumla başlayan, hayat boyu devam eden, çok yönlü ve çok boyutlu sofistike bir süreçtir (Brand ve Donato, 2001; Decker ve Decker, 2016; Erdoğan, 2013; Kamei-Hannan ve Ricci, 2015; Morrow, 2007; Whitehead, 2007). Okuma-yazma becerileri, çocuğun okul başarısının yanında gelecekteki yaşantısında biçimlendirecek güçtedir (Niklas ve Schneider, 2013). Bu nedenle eğitimciler ve bilim adamları çocukların okuma-yazma becerilerini nasıl edindikleri ve bu becerileri çocukların daha iyi nasıl edinebileceği konuları üzerinde yüzyıllar boyu tartışmış ve halen daha da tartışmaya devam etmektedirler.

Çocuğun iyi bir okuryazar olması ve okuma yazmaya karşı pozitif bir tutum oluşturmada okul öncesi dönemdeki yaşantılarının önemi büyüktür (Black, 2013; Compean-Garcia, 2011; Fields, Groth ve Spangler, 2007; Justice ve Sofka, 2010; Piasta, Justice, McGint ve Kaderavek, 2012; Saracho, 2017; Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Whitehead, 2007). Bu dönemde çocukların gelecekte iyi bir okuryazar olabilmeleri için edinmeleri gereken becerilere erken okuryazarlık becerileri denilmektedir. Erken okuryazarlık, çocuğun anadilini öğrenmesiyle başlayan, aşamalı olarak gelişen ve iyi bir okuryazar olabilmesi için gerekli olan ön bilgi, beceri ve tutumları kapsayan bir süreçtir (Blake, 2014; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008; Trawick-Smith, 2014; Strickland ve Schickedanz, 2009; Üstün, 2007). Erken okuryazarlık becerileri; sözel dil, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, ses bilgisel farkındalık ve yazı yazma girişimlerini kapsamaktadır (Bayraktar ve Temel, 2017; Bekir, 2017; Coe, 2009; Griffith vd., 2008; Jalongo, 2013; Turan, 2017).

\* Bu makale "5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi" kongresinde sunulan "Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [vbayraktar75@gmail.com](mailto:vbayraktar75@gmail.com)

Çocukların okul öncesi dönemde edinmeleri gereken erken okuryazarlık becerilerinden biri de yazı farkındalığı becerisidir (Bayraktar ve Temel, 2017; Blake, 2014; Clay, 2000; Cabell, Justice, Kaderavek, Trunbull ve Breit-Smith, 2009; Erdoğan, 2013; Justice ve Sofka, 2010; Soderman, Gregory ve McCarty, 2005; Wang, 2015; Vacca vd., 2012). Yazı farkındalığı, ilk olarak 1960 yılında Mary Clay tarafından ifade edilmiştir. Yazı farkındalığı becerisi, çocuğun çevresindeki gördüğü sembol ve işaretleri fark etme (harf, sözcük, noktalama işaretleri, logo, uyarı, ikaz ve işaret vb.) harflerin sözcükleri ve sözcüklerin de cümleleri oluşturduğunu, cümlelerin büyük harfle başladığını, cümlelerin sonuna noktalama işareti konulduğunu, sözcükler arasında boşluk olduğunu, yazının soldan sağa ve aşağıdan yukarıya okunduğunu, ilk önce hangi sayfanın okunacağını, kitabın nasıl tutulacağını, sayfalarının nasıl çevrileceğini ve yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlama becerilerini kapsamaktadır (Bayraktar ve Temel, 2017; Blake, 2014; Clay, 2000; Cabell vd., 2009; Erdoğan, 2013; Justice ve Sofka, 2010; Soderman vd., 2005; Wang, 2015; Vacca vd., 2012).

Okul öncesi dönemde çocuklar genellikle çevrelerindeki sembolleri farkedebilmektedirler (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010; Justice, Pence, Beckman, Skibbe ve Wiggins, 2005; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007; Wortham, 2009). Çocuğun sembolleri farketmesi resimlere ilgi göstermesiyle başlayan bir süreçtir (Decker ve Decker, 2016; Wang, 2015; Vukelich, Christie ve Enz, 2012). Çocuğun çevresindeki sembolleri farketmeye başlaması yazı farkındalığı becerisi açısından önemli görülmektedir (Beauchat vd., 2010; Saracho, 2017; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007). Yapılan araştırmalar, çocukların üç yaş civarında çevrelerinde yazı, işaret, logo ve sembolleri tanıyabildiklerini göstermektedir (Trawick-Smith, 2014; Wortham, 2009). Bu dönemdeki beceriler gerçek okuma becerileri olarak değerlendirilmemelidir. Fakat çocuğun okuma yazmayı öğrenebilmesi için ön koşul öğrenmeler olarak kabul edilmektedir. Bu becerileri bazı çocuklar kendiliğinden öğrenebilirken, bazı çocuklar ise yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Çocukların iyi bir okuryazar olabilmeleri için temel olan yazı farkındalığı becerilerini çocukların edinmeleri tesadüflere bırakılmamalıdır. Yazı farkındalığı becerilerini çocukların tam ve doğru bir şekilde öğrenebilmesi için yetişkinler tarafından doğal ortamlarda desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü çocuklar, doğal ortamlarda daha iyi öğrenebilmektedirler. Burada yetişkinin görevi, zengin uyarıcı bir çevrede çocukların bu becerileri öğrenmelerini kolaylaştırmaktır (Beauchat vd., 2010; Israel, 2008; Jalongo, 2013; Justice vd., 2005; Morrison, 2015; Trawick-Smith, 2014; Texas Education Agency [TEA], 2002; Üstün, 2007; Vukelich vd., 2012).

Yetişkinler, çocukları yazı farkındalığı becerilerini edinebilmeleri için teşvik eder ve model olurlar (Both-de Vries ve Bus, 2014; Decker ve Decker, 2016; Justice vd., 2005). Çocukların yazı farkındalığı becerilerini edinmelerinde kitaplar ve diğer yazılı ve basılı materyaller önemli bir rol oynar. Çocuklara yetişkinler tarafından kitap okunması ve çocuklarla kitap paylaşımı sırasında yazı dili bilgisi konusunda etkileşimde bulunma (kitabı nasıl tutacağını ve sayfaları ne şekilde çevireceğini bilmesi, kitabın başını sonunu ayırt edebilmesi, aynı zamanda bir sayfanın başını, ortasını ve sonunu vb.), kitapla ilgili ilgi duydukları ve merak ettikleri konularda çocukların sorduğu sorulara cevap verme, farklı yazılı materyalleri tanıtmak (kitap, magazin, çizgi roman, gazete, reçete, biletler, davetiye, yemek menüleri ve tarifleri gibi.), çocukla birlikte alışveriş listesi hazırlama, kütüphaneye veya kitapçıya götürme çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklemektedir (Brand ve Donato, 2001; Jackman, 2012; Rog, 2011; Rvachew, Rees, Carolan ve Nading, 2017; Vukelich vd., 2012; Zucker ve Grant, 2007). Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez (2015) tarafından yapılan araştırmada da, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin beş yaş çocukları rastgele harf oluşturma aşamasında iken, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklarının ise harfleri seslerle ilişkilendirerek yazma aşamasında oldukları yani yazı algı gelişimlerinin daha iyi olduğu saptanmıştır. Özetle, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde evde geçirmiş olduğu deneyimlerin payı büyüktür (Fields vd., 2007; Justice ve Sofka, 2010; Pena, 2009; Sim ve Berthelsen, 2014). Bu süreçte çocuğun erken okuryazarlık becerilerini edinebilmesi, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi ve iyi bir okuryazar olması zengin uyarıcı ortamda okumayı eğlenceli bir faaliyet olarak görmesine bağlıdır (Blake, 2014; Sawyer, 2010).

Okul öncesi eğitimde amaçlanan çocuklara okuma yazmayı öğretmek değildir. Çocukların okuma yazmayı kolay ve çabuk öğrenebilmeleri için gerekli olan ön koşul, öğrenmeleri edinebilmesidir (Beauchat vd., 2010; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Saracho, 2017; Strickland ve Schickedanz, 2009; Whitehead, 2007). Çocukların okuma-yazma ile ilgili deneyimleri dil ve erken okuryazarlık becerileriyle doğru orantılıdır (Dickinson ve McCabe, 2001; Speece, Ritchey, Cooper, Roth ve Schatschneider, 2004; Powell, 2012). Yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemde yazı farkındalığı becerileri desteklenen çocukların bu becerilerinin geliştiği görülmektedir (Altınkaynak ve Akman, 2016; Bayraktar, 2013; Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Compton-Lilly, 2012; Goodrich, Lonigan ve Farver, 2017; Ihmeideh, 2014; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011; McGinty, Smith, Xitao, Justice ve Kaderavek, 2011; Mckenzie, 2015; Neumann, 2014; Padlick-Field, 2011; Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson, 2018; Rvachew vd., 2017; Swain, Brooks ve Bosley, 2014; Wesseling, Christmann ve Lancmann, 2017). Ayrıca, yapılan araştırmalarda, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi çocukların gelecekteki okuma başarılarını da etkilediği tespit edilmiştir (Bayraktar ve Temel, 2014; Cabell vd., 2011; Leopola, Poskiparta, Laakkonen ve Niemi, 2005; Piasta vd., 2012; Puranik vd., 2018).

Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan yazı farkındalığı becerileri, çocukların iyi bir okuryazar olması için edinmeleri gereken temel becerilerdendir. Çocuğun yazı farkındalığı becerilerini tam ve doğru bir şekilde edinebilmesi tesadüflere bırakılmamalıdır. Yazı farkındalığı becerilerini çocukların edinebilmesi için de yetişkin tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Ailede anne ve babanın çocuğa sundukları uyarıcılarının, tutum ve davranışlarının, çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisi dikkate alındığında, anne ve babanın çocukların yazı farkındalığı becerilerine ne düzeyde katkı sağladıklarını belirlemek ve görülen eksikliklerin zamanında giderilmesi önemlidir. Ayrıca, Türkiye’de okul öncesi eğitim programı 2013 yılında güncellenmiş ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının içeriği genişletilerek ilk kez yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı ile ilgili kazanım ve göstergeler eklenmiştir. Bu nedenle Türkiye’de yazı farkındalığı ile ilgili araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu tespit edilen ihtiyaçları gidermeye yönelik araştırmaların sayısının artırılması, ailelerin çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve görülen eksiklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaca ulaşmak için araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Anaokuluna devam eden çocukların yazı farkındalığı becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmekte midir?
2. Anaokuluna devam eden çocukların yazı farkındalığı becerilerinde annelerinin mesleklerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmekte midir?
3. Anaokuluna devam eden çocukların yazı farkındalığı becerilerinde annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmekte midir?
4. Anaokuluna devam eden çocukların yazı farkındalığı becerilerinde babalarının mesleklerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmekte midir?
5. Anaokuluna devam eden çocukların yazı farkındalığı becerilerinde babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmekte midir?

#### ***Araştırmanın Sınırlılıkları***

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde okul öncesi kurumuna devam eden ve normal gelişim gösteren 48-66 aylık çocuklarla sınırlıdır. Örneklem grubunda yer alan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin tespit edilmesi, “Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı”nın uygulaması sırasında alınan cevaplarla sınırlıdır.

## Yöntem

Bu araştırma, tarama (survey) araştırmasıdır. Araştırmanın verileri anasınıfına devam eden çocuklardan elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma Clay (1979) tarafından geliştirilen, Bayraktar (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır.

### *Araştırmanın Evreni ve Örneklemi*

Araştırma evrenini, Ankara ili Çankaya ilçesinde faaliyet gösteren resmi, özel anaokulu ve anasınıflarına 2015-2016 eğitim-öğretim yılında devam eden 48-66 aylık 10.707 çocuk oluşturmaktadır. Belirlenen evren içerisinde % 95 güven aralığında 371 çocuk belirlenmiştir. Örneklemeye dahil edilen 371 çocuktan 76 çocuk uç değer kayıp veriler temizlendikten sonra 295 kişi araştırma örneğine alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini Çankaya ilçe merkezinde ilköğretim bünyesinde bulunan 8 anasınıfı, 4 resmi anaokulu ve 4 özel okul olmak üzere toplam 16 kurumdan kolaylıkla ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen, 151’i erkek, 144’ü kız olmak üzere toplam 295 çocuk oluşturmaktadır. Örneklemeye alınan çocukların % 51,1’i erkek ve % 48,8’si kızdır. Çocukların % 55’i anasınıfına, % 20’si özel anaokuluna ve % 25’i resmi anaokuluna devam etmektedir. Kolay ulaşılabilir örneklem, yakın çevrede erişilmesi daha kolay olan katılımcıların seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### *Veri Toplama Aracı*

**Kişisel Bilgi Formu:** Çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyet, anne meslek, anne öğrenim durumu, baba meslek ve baba öğrenim durumu gibi sorulara yer verilmiştir.

**Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı:** Clay (1979) yılında geliştirilen ve Justice ve Ezel (2001) tarafından uyarlaması yapılan “Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” Bayraktar (2013) tarafından da Türkçeye yeniden uyarlanmış; geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek yazı kavramları (Bana kitabın ön yüzünü göster”, “Bana kitabın adını göster” vb. maddeler) ve sözcük tanıma (“Bu sayfada bana bir sözcük göster”, “Bu sayfada bana küçük yazılmış sözcüklerin yerini göster” vb. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yazı farkındalığı alt boyutu 14 madde ve sözcük tanıma alt boyutunda ise 12 madde bulunmaktadır. Yazı kavramları alt boyutu Test Tekrar Test Güvenirlik düzeyi 0.93 ve KR20:0.74; sözcük tanıma alt boyutunun ise Test Tekrar Test Güvenirlik düzeyi 0.92; KR20:0.71’dir. “Yazı Kavramları” alt testi için Hayes’in “Nine Ducks Nine” ve “Sözcük Tanıma” alt testi için ise Hill’in “Spot Bakes A Cake” adlı hikâyeler kullanılmıştır. Hikâye kitapları İngiliz Dili Edebiyatında okuyan iki uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve alandan üç uzman tarafından incelenmiş; gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin işleminde bu Türkçe formlar kitap haline getirilerek kullanılmıştır. Kullanılan hikâye kitaplarından “Nine Ducks Nine” (Dokuz Ördek) adlı hikâye kitabı, dokuz ördek ile tilki arasında geçen macera ve “Spot Bakes A Cake” (Spot Pasta Yapıyor) adlı hikâyede ise Spot adlı köpeğin annesiyle birlikte pasta yapışı anlatılmaktadır. Ölçeği uygulamada çocuğa hikâyenin hemen hemen her sayfasında okuma sırasında çeşitli sorular yöneltilir ve hikâye okunmaya devam edilir. Çocuk doğru cevapları için (1) puan yanlış cevapları için ise (0) puan alır. Yazı Kavramları alt testinin 4, 5 ve 12. Maddelerinde ise çocuk verdiği cevaba göre (0), (1) ve (2) puan alabilmektedir. Çocuğun Yazı Kavramları alt testinden alabileceği en yüksek puan toplam (16) puan; Sözcük Tanıma alt testinden alabileceği en yüksek puan ise toplam (12) puandır.

### *Veri Toplama Süreci*

Çalışma gönüllülük esasına göre planlanmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde ilköğretim bünyesinde bulunan 8 anasınıfı, 4 resmi anaokulu ve 4 özel okul olmak üzere toplam 16 kurumda çalışılmıştır. Örneklemeye alınan çocukların öğretmenlerine ve ailelerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ölçek, araştırmacının kendisi tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamada iki hikaye kitabı kullanılarak çocuklara yazı farkındalığı becerilerini içeren çeşitli sorular sorulmuş ve çocukların verdikleri cevaplar puanlanmıştır. Ölçeği uygulama süresi ortalama 10-20 dakika sürmüştür. Veriler, 1 Mart 2016- 30 Mayıs 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma sonuçları hem öğretmenlerle hem de velilerle rapor şeklinde paylaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Dağılımların normal olduğu durumlarda parametrik testlerden “İlişkisiz (Bağımsız) örneklem t testi”, dağılımların normal olmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden “Mann-Whitney U Testi” ve “Kruskal-Wallis H testi” ile değerlendirilmiştir. “Kruskal-Wallis H” testinde gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunda, hangi grubun ya da grupların arasında fark olduğunu araştırmak için “Mann-Whitney U Testi” kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmada çocukların edindikleri yazı farkındalığı becerilerinin, cinsiyet, anne meslek, anne eğitim, baba meslek ve baba eğitim değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amacıyla uygulanan test sonuçları; “İlişkisiz (Bağımsız) örneklem t testi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H testi ile değerlendirilmiştir.

**Tablo 1.** Çocukların Cinsiyetine Göre Yazı Kavramları Alt Boyutu t Testi Sonucu

Test	Gruplar	N	$\bar{X}$	S Std. Deviation	sd	t	p
Yazı Kavramları	Erkek	151	8.8146	3,68131	292	-,881	,379
	Kız	143	9.1818	3,45726			

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların yazı kavramları alt boyutundan ( $t=-,881$ ;  $p=,379>05$ ) elde ettikleri puan ortalamalarının, çocukların cinsiyetine göre arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

**Tablo 2.** Çocukların Cinsiyetine Göre Sözcük Tanıma Alt Boyutu Mann-Whitney U Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sözcük Tanıma	Erkek	151	142,91	21579,50	10103,500	,338
	Kız	143	152,35	21785,50		

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların sözcük tanıma alt boyutundan ( $U=10103,500$ ;  $p=,338>05$ ) elde ettikleri puan ortalamalarına ilişkin sıra ortalamalarının, çocukların cinsiyetine göre arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Hem tablo 1’deki ve hem de tablo 2’deki sonuçlar çocukların cinsiyetinin okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığı becerilerinde önemli bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 3.** Çocukların Anne Mesleklerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları

	Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	H (sd=3)	P	Mann-Whitney U Testi
Yazı Kavramları	Evhanımı	131	105,11	17,684	,001*	3>1, 4>1, 5>1, 2<1
	İşçi	14	85,75			
	Esnaf	18	161,53			
	Memur	19	139,66			
	Profesyonel Meslek	44	116,35			
Sözcük Tanıma	Evhanımı	131	101,43	17,992	,001*	4>1, 5>1, 3>1, 2<1
	İşçi	14	90,00			
	Esnaf	18	130,22			
	Memur	19	147,82			
	Profesyonel Meslek	44	135,26			

\* $p<,05$



Tablo 3 incelendiğinde anne mesleklerine göre yazı kavramları alt boyutundaki ortalamalara ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=17,684$ ,  $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, esnaf olan annelerin yazı farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (161,53); memur olan annelerin yazı farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (139,66); profesyonel meslek sahibi annelerin yazı farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (116,35) ve ev hanımı olan annelerin yazı farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarından (105,11) büyük olmasından ve ev hanımı olan annelerin yazı farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (105,11) ise işçi olan annelerin sıra ortalamasından (85,75) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Anne meslek durumlarına göre sözcük tanıma alt boyutu ortalamalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=17,792$ ,  $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, memur olan annelerin yazı farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (147,82); esnaf olan annelerin sözcük farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (130,22); profesyonel meslek sahibi annelerin sözcük farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (135,26) ve ev hanımı olan annelerin sözcük farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarından (101,43) büyük olmasından ve ev hanımı olan annelerin sözcük farkındalıklarına ilişkin sıra ortalamalarının (101,43) ise işçi olan annelerin sıra ortalamasından (90,00) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgular, çocukların annelerinin meslek durumunun okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığı becerilerinde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.** Çocukların Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları

	Anne Öğrenim	N	Sıra Ortalaması	H (sd=3)	P	Mann-Whitney U Testi
<b>Yazı Kavramları</b>	İlkokul	80	98,64	18,161	,000*	4>1, 3>1, 2>1
	Ortaokul	62	120,58			
	Lise	92	140,44			
	Üniveriste ve üstü	68	141,46			
<b>Sözcük Tanıma</b>	İlkokul	80	104,04	16,966	,001*	4>1, 3>1, 2>1
	Ortaokul	12	92,63			
	Lise	92	135,70			
	Üniveriste ve üstü	68	146,46			

\* $p<,05$

Tablo 4 incelendiğinde anne öğrenim durumlarına göre yazı kavramları alt boyutu ortalamalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=18,161$ ,  $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu anlamlı farklılık, üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip annelerin yazı kavramları altboyutuna ilişkin sıra ortalamalarının (141,46); lise düzeyinde eğitim almış olan annelerin yazı kavramları altboyutuna ilişkin sıra ortalamalarının (140,44) ve ortaokul düzeyinde eğitim almış annelerin yazı kavramları altboyutuna ilişkin sıra ortalamalarının (120,58) ilkökul düzeyinde eğitim almış annelerin yazı kavramları altboyutuna ilişkin sıra ortalamalarından (98,64) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Anne öğrenim durumlarına göre sözcük tanıma alt boyutu ortalamalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=16,966$ ,  $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip annelerin sözcük tanıma alt boyutu ilişkin sıra ortalamalarının (146,46); lise düzeyinde eğitim almış olan annelerin sözcük tanıma alt boyutu ilişkin sıra ortalamalarının (135,70) ve ilkökul düzeyinde eğitim almış olan annelerin sözcük tanıma alt boyutu ilişkin sıra ortalamalarından (104,04) büyük olmasından ve ortaokul düzeyinde eğitim almış olan annelerin sözcük tanıma alt boyutu ilişkin sıra ortalamalarının (92,63) ilkökul düzeyinde eğitim almış olan annelerin sözcük tanıma alt boyutu ilişkin sıra ortalamalarından (98,64) ise küçük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgular, çocukların annelerinin öğrenim durumunun okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığı becerilerinde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 5.** Çocukların Baba Meslek Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları

	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	H (sd=3)	P
<b>Yazı Kavramları</b>	İşçi	90	116,06	2,244	,523
	Esnaf	57	128,48		
	Memur	42	131,74		
	Profesyonel Meslek	60	130,38		
<b>Sözcük Tanıma</b>	İşçi	90	115,63	5,412	,144
	Esnaf	57	117,17		
	Memur	42	137,74		
	Profesyonel Meslek	60	137,58		

\*p&lt;,05

Tablo 5 incelendiğinde baba meslek durumlarına göre yazı farkındalık ortalamalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=2,244$ ,  $p=,523>,05$ 'e göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Baba meslek durumlarına göre sözcük tanıma alt boyutu ortalamalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=5,412$   $p=,144 >,05$ 'e göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular, çocukların babalarının meslek durumunun okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığı becerilerinde önemli bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** Çocukların Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları

	Baba Öğrenim	N	Sıra Ortalaması	H (sd=3)	P	Mann-Whitney U Testi
<b>Yazı Kavramları</b>	İlkokul	43	98,92	11,210	,011	4>1
	Ortaokul	25	100,48			
	Lise	99	132,17			
	Üniveriste ve üstü	80	134,73			
<b>Sözcük Tanıma</b>	İlkokul	43	95,94	10,344	,016	4>1
	Ortaokul	25	111,76			
	Lise	99	129,64			
	Üniveriste ve üstü	80	135,93			

\*p&lt;,05

Tablo 6 incelendiğinde baba öğrenim durumlarına göre yazı kavramları altboyut ortalamalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=11,210$ ,  $p=,011<,05$ 'e göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık, üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip babaların yazı kavramları altboyutuna ilişkin sıra ortalamalarının (134,73); ilkokul düzeyinde eğitim almış olan babaların yazı kavramları altboyutuna ilişkin sıra ortalamalarından (98,92) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Baba öğrenim durumlarına göre sözcük tanıma altboyut ortalamalarına ilişkin sıra ortalamaları arasında  $H=10,344$   $p=,016<,05$ 'e göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık, üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip babaların sözcük tanıma alt boyutu ilişkin sıra ortalamalarının (135,93); ilkokul düzeyinde eğitim almış olan babaların sözcük tanıma alt boyutu ilişkin sıra ortalamalarından (95,94) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgular, çocukların babalarının öğrenim durumunun okul öncesi dönemdeki yazı farkındalığı becerilerinde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi kuruma devam eden 48-66 aylık çocukların yazı farkındalığı becerileri incelenmiş ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların yazı farkındalığı becerilerinin; anne meslek ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; çocukların cinsiyeti, baba meslek ve baba öğrenim durumu değişkenleri göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çocuğun iyi bir okuryazar olması ve okuma yazmaya karşı pozitif bir tutum oluşturmada okul öncesi dönemde edindiği deneyimlerin önemi büyüktür (Black, 2013; Compean-Garcia, 2011; Justice ve Sofka, 2010; Piasta vd., 2012; Saracho, 2017). Okul öncesi eğitimde amaç çocuklara okuma yazmayı öğretmek değildir. Amaç, çocukların okumayı kolay öğrenebilmeleri için erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesidir. Erken okuryazarlık becerilerinden biri de yazı farkındalığı becerileridir (Griffith vd., 2008; Justice vd., 2005; Machado, 2003; Soderman vd., 2005). Machado'ya (2003) göre çocukların yazı farkındalığı becerilerini edinmeleri okuma için temel oluşturmaktadır. Bu beceriler gerçek okuma gerçekleşinceye kadar aşamalı olarak gelişmektedir. Yazı farkındalığında ilk aşama, çocuğun yazı sembollerini anlamalarıdır. Araştırmalar, çocukların üç yaşından itibaren çevrelerindeki yazıları tanıyabildiklerini (sevdikleri yiyecek ambalajlarındaki yazılar, televizyonda izlediği çizgi film yazı ve gördüğü logolar vb.), göstermektedir (Justice vd., 2005; Wortham, 2009).

Yetişkinler, çocukları yazı farkındalığı becerilerini edinebilmeleri için teşvik eder ve model olurlar (Both-de Vries ve Bus, 2014; Decker ve Decker, 2016). Byrne ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmada, yazı farkındalığı becerisinin geliştirilmesinde çocuğun çevresindeki etkileşimlerinin önemli olduğu saptanmıştır. Çocukların yazı farkındalığı becerilerinin daha çocuklar anaokuluna başlamadan önce gelişmeye başlaması ve doğal ortamlarda daha iyi öğrenmeleri ebeveynlerin önemini ortaya koymaktadır. Kuby ve Aldridge (1991, 2006) tarafından farklı yıllarda yapılan araştırmalarda, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin oyun yoluyla doğal ortamlarda daha iyi geliştirilebileceğini saptamıştır. Burada yetişkinin görevi, zengin uyarıcı bir çevrede çocuklara bu becerileri öğrenmelerini kolaylaştıracak fırsatları sağlamaktır (Jalongo, 2013; Justice vd., 2005; Morrison, 2015; Trawick-Smith, 2014; Üstün, 2007; Vukelich vd., 2012). Yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönemde yazı farkındalığı becerileri desteklenen çocukların, bu becerilerinin geliştiği görülmektedir (Altınkaynak ve Akman, 2016; Bayraktar, 2013; Compton-Lilly, 2012; Goodrich vd., 2017; Ihmeideh, 2014; Mckenzie, 2015; Neumann, 2014; Puranik vd., 2018; Rvachew vd., 2017; Wesseling vd., 2017). Yapılan araştırma sonuçları, araştırmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenilebilir.

Araştırma bulgularına göre çocukların edinmiş oldukları yazı farkındalığı becerileri çocukların cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Harper ve Pelletier (2008), Gürocak (2007), Karaman (2006), Kelman (2007), Matthews, Ponitz ve Morrison (2009), Tafa (2009) ve Yıldırım'ın (2008) araştırma bulgularında da çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Yapılan araştırma bulguları, bu araştırmanın bulgusu olan çocukların edinmiş oldukları yazı farkındalığı becerilerinin, çocukların cinsiyetine göre farklılaşmaması bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalardan farklı olarak cinsiyet değişkenine göre yazı farkındalığı becerilerinde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha başarılı olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır Karaman (2013), Lee ve Otaiba (2015), Lundberg, Larsman ve Strid (2012), Marjanovic-Umek ve Fekonaja-Peklaj (2017), Moss ve Washbrook (2016), Niklas ve Schneider (2013), Sigmundsson, Eriksen, Ofteland ve Haga'nın (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise çocukların edinmiş oldukları erken okuryazarlık becerileri ile çocukların cinsiyet değişkeni arasında kız çocuklar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Erken okuryazarlık becerileri yönünden çocuklar yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Jalongo, 2013; Justice vd., 2005; Morrison, 2015; Trawick-Smith, 2014; Üstün, 2007; Vukelich vd., 2012). Burada önemli olan ebeveynlerin yaptığı müdahalelerdir. Bu müdahaleleri, annelerin çocuklarıyla kurdukları iletişim, yani çocukla ne kadar konuştukları ve ona sundukları uyarıcılar oluşturmaktadır. Dodici, Draper ve Petersom (2003), Gustafsson, Hansen ve Rosen (2011), Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer ve Lyons (1991), Karacan'ın (2000) yaptığı araştırmalarda erkek çocuklara oranla kız çocukları ile bu tür etkinlikler daha fazla yapıldığı görülmüştür. Bu da kız çocuklarının dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinin erkek çocuklara oranla daha önde olmasına



sebebi olduğu düşünülmektedir. Johnson (2008), Leslie (2012), Prendiville ve Toye (2007) ve Warrington ve diğerleri (2006), yaptıkları araştırmada erkek çocuklarında dil becerilerinin etkinlikler (drama, rol oynama, doğaçlama vb.) yoluyla desteklendiğinde geliştiği saptanmıştır. Byrne ve diğerleri (2006), tarafından yapılan bir başka araştırmada da, yazı farkındalığı becerisinin geliştirilmesinde çevrenin genetik faktörlerden daha etkili olduğu saptanmıştır. Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçları ile bu araştırma bulgusu, aslında bize çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde cinsiyet değişkeninin önemli olmadığı; önemli olan çocuğun erken okuma yazma becerilerinin ne kadar desteklendiği ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgusunda anne mesleklerine göre de hem yazı kavramları hem de sözcük tanıma alt boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farklılaşma esnaf olan annelerin, profesyonel mesleğe sahip annelerin ve memur olan annelerin lehine olmuştur. Mesleği esnaf, profesyonel meslek ve memur olan annelerin, mesleği işçi ve ev hanımı olan annelere göre sosyo-ekonomik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve çocuklarına daha zengin uyarıcılar sundukları düşünülmektedir. Ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ve meslekleri sosyo ekonomik düzey için ölçüt kabul edilmektedir (Alexsander, 2016; Berk ve Meyers, 2015; Kalaycıoğlu, Çelik, Çelen ve Türkyılmaz, 2010). Arnold ve Doctoroff (2003), Ayaz (2015), Hartas (2011), Husain, Choo ve Singh (2011), Mckenzie (2015) ve Slavan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe çocuklarına daha çok kitap okudukları, onlarla daha çok sözlü iletişim kurdukları, onları başka şekillerde teşvik ettikleri, çocuklara çevreyi keşfetmek için daha fazla özgürlük tanıdıkları ve uyarıcı materyaller sağladıkları ve bu çocukların başarılarının da doğru orantılı olarak yükseldiği görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların okuma-yazma ve dil deneyimlerinin az olması çocukların erken okuryazarlık becerilerinin düşük olmasına neden olduğu saptanmıştır (Foster ve Miller, 2007; Wang, 2015). Gürocak (2007) ve Karaman'ın (2006) yaptığı araştırmalarda da çocuklarının başarıları ile anne meslek değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda araştırma bulgusu olan çocukların edinmiş oldukları yazı farkındalığı becerileri ile anne-meslek değişkenleri arasında farklılaşma görülmesi bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusunda, anne öğrenim durumuna göre hem yazı kavramları hem de sözcük tanıma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşma üniversite ve üstü, lise ve ortaokul öğrenim durumuna sahip annelerin lehinedir. Annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe doğru orantılı olarak çocuklarının puanları da yükselmektedir. Bu durum annelerin okuma yazmaya karşı tutumu ve çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanın niteliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukla daha fazla iletişim kurma, çocuğuna daha sık kitap okuma, çocuğun kendini ifade etmesine fırsat verme, daha çok uyarıcı materyal sağlama gibi konularda çocuklarını daha çok destekledikleri ve teşvik ettikleri düşünülmektedir. Literatürde de, çocukların okuma yazmaya karşı tutum ve başarıları, ailelerin okuma yazmaya karşı yaklaşımları ve çocuklarına sundukları materyaller ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Dickinson ve McCabe, 2001; Powell, 2012; Schick, 2014; Speece vd., 2004). Ersoy ve Bayraktar (2015); Beyazova (2006); Hartas (2011); Saban ve Altınkaynak'ın (2014) yaptığı araştırmalarda da annelerin öğrenim durumu yükseldikçe çocuklarına kitap okuma sıklıklarının da arttığı görülmektedir. Çocuklara kitap okumanın, çocukların yazı farkındalığı becerilerini desteklediğinin tespit edildiği pek çok araştırma bulunmaktadır (Altınkaynak, 2014; Bayraktar, 2013; Bayraktar ve Temel, 2014; Horner, 2004; Lovelace ve Steward, 2007; Lefebvre vd., 2011; Swain vd., 2014; Weigel, Martin ve Bennett, 2006). Anne öğrenim durumunun çocukların erken okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğine yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında; anne öğrenim durumunun çocukların yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde desteklediği tespit edilmiştir (Altıparmak, 2010; Curenton ve Justice, 2008; Gürocak, 2007; Karaman, 2013; Kelman, 2007; Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro, 2007, 2008; PISA, 2009; Taylor, Greenberg ve Teryy, 2016; Yıldırım, 2008).Yapılan araştırmalarda araştırma bulgusu olan çocukların edinmiş oldukları yazı farkındalığı becerileri ile annenin öğrenim durumu değişkenleri arasında ilkökul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan annelere göre üniversite ve üstü öğrenim düzeyine sahip annelerin lehine fark görülmesi bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın baba değişkeni ile ilgili bulgusunda, babaların meslekleri ile çocuğun yazı farkındalığı becerileri arasında bir farklılaşma görülmemektedir. Bu durumun, babaların toplum içindeki rolü ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Literatürde geleneksel baba rolüne sahip olan babaların hem çocuklarıyla daha az zaman geçirdikleri hem de çocuk bakımını daha az üstlendikleri belirtilmektedir (Çatıkkaş, 2008; Feldman, Nash ve Aschenbrenner, 1983). Literatürde babaların çocuklarıyla geçirdiği süreden çok, geçirdiği sürenin niteliği ve içeriğinin çok daha önemli olduğu belirtilmektedir (Department for Children, Schools and Families [DCSF], 2008). Ayrıca Ersoy ve Bayraktar (2015) ve Ayaz (2015) tarafından yapılan araştırmalara bakılınca da çocuklara babaların annelerden daha düşük oranda kitap okudukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgusu olan çocukların edinmiş oldukları yazı farkındalığı becerileri ile baba meslek değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın baba değişkeni ile ilgili bir diğer bulgusunda ise, babaların öğrenim durumları ile çocuğun yazı farkındalığı becerileri arasında bir farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma üniversite ve üstü, lise ve ortaokul öğrenim durumuna sahip babaların lehinedir. Babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe doğru orantılı olarak çocuklarının puanları da yükselmektedir. Bu durumun babaların okuma yazmaya ilişkin bakış açısı ve çocuklarıyla birlikte nitelikli zamanın geçirmeleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Altıparmak (2010), Gürocak (2007) ve Karaman (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da baba öğrenim durumu değişkenine göre yazı farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Araştırma bulgusu olan çocukların edinmiş oldukları yazı farkındalığı becerileri ile baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmesi bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, çocukların yazı farkındalığı becerileri ile cinsiyet ve baba-meslek değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, anne-meslek, anne-öğrenim düzeyi ve baba-öğrenim düzeyi değişkenleri anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, anne-öğrenim düzeyi, anne-meslek ve baba-öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu söylenilebilir.

### **Öneriler**

Araştırmada çocukların edindikleri yazı farkındalığı becerileri ile annelerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermesinin nedenlerinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir. Öğretmenler ailelerin erken okuryazarlık becerilerinin önemi ile ilgili farkındalık ve çocukları doğal ortamlarda nasıl destekleyebilecekleri ile ilgili ailelerin ihtiyacına göre aile eğitim etkinlikleri düzenleyebilir ve sosyo-ekonomik seviyesi düşük aileleri de çocuklarının nitelikli kitap yönünden zengin ve uzman personellerin hizmet verdiği kütüphane gibi ortamlardan faydalanmaları için teşvik edebilir. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin erken okuryazarlık konusunda farkındalıklarını artırmak ve bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesini sağlamak için halk eğitim merkezlerinde aile eğitim etkinlikleri düzenlenebilir. Babanın öğrenim durumu ve meslek değişkenlerinin çocuğun yazı farkındalığı becerileri üzerinde bir farklılık göstermemesinin nedenlerinin saptanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Babanın çocuğun eğitime katılımının önemi konusunda ailelerin bilinçlendirilmesi için Halk eğitim Merkezlerinde aile eğitim etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca, üniversiteler, MEB ve sivil toplum kuruluşları, babanın çocuğun eğitime katılımı konusunda multidisipliner yaklaşımla projeler geliştirebilir.

## Kaynakça

- Alexsander, S. J. (2016). *Sociology* (1. bs.). New York: Rosen Publishing.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınkaynak, Ş. Ö. ve Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185-204. doi:10.15390/EB.2016.6711
- Altıparmak, S. (2010). *Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545. doi:10.1146/annurev.psych.54.111301.145442
- Ayaz, C.Ö. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2017). Yazı farkındalığı becerileri. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık içinde* (s. 63-88). Ankara: Hedef CS.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L. ve Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford Press.
- Bekir, H. (2017). İki dilli çocuklarda erken okuryazarlık yazı farkındalığı becerileri. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık içinde* (s. 187-214). Ankara: Hedef CS.
- Berk, L. E. ve Meyers, A. B. (2015). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (8. bs.). London: Pearson.
- Beyazova, U. (2006). Kitap çocuk ilişkisi. II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde* (s. 533-553). Ankara.
- Black, S. (2013). Learning what print means: Print awareness in school, home, and community. B. Culatta, K. Hall-Kenyon ve S. Black (Ed.), *Systematic and engaging early literacy*. San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Blake, C. (2014). *Defining emergent literacy: Developing lifelong readers*. <https://online.cune.edu/defining-emergent-literacy/> adresinden erişildi.
- Both-de Vries, A. C. ve Bus, A. G. (2014). Visual processing of pictures and letters in alphabet books and the implications for letter learning. *Contemp. Educ. Psychol.*, 39(2), 156-163. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.03.005
- Brand, S. T. ve Donato, J. M. (2001). *Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences*. Albany, NY: Delmar-Thomson.
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C. ve Willcutt, E. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 33-49. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00291.x
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Trunbull, K. P. ve Breit-Smith, A. (2009). *Emergent literacy*. San Diego: Plural Publishing, Inc.

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. ve McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. doi:10.1016/j.ecresq.2010.05.003 adresinden erişildi.
- Clay, M. M. (1979). *The early detection of reading difficulties: A diagnostic survey with recovery procedures* (2. bs.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts about print*. Singapore: Heinemann.
- Coe, G. (2009). Tools of the mind-literacy activities for young children. *Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi* içinde (s. 117-121). Trabzon: Trabzon Valiliği Kültür Yayınları.
- Compean-Garcia, N. (2011). Early literacy experiences in the home: A parent's perspective. *Journal of Border Educational Research*, 9, 23-36.
- Compton-Lilly, C. (2012). *Reading time: the literate lives of urban secondary students and their families*. New York, NY: Teacher College Press.
- Curenton, S. M. ve Justice, L. M. (2008). Children's preliterate skills: influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- Çatıktaş, K. T. (2008). *Okul Öncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Decker, C. A. ve Decker, J. R. (2016). *Planning and administering early childhood programs* (11. bs.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Department for Children, Schools and Families. (2008). *The impact of parental involvement on children's education*.
- Dickinson, D. K. ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: the multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186-202. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0938-8982.00019/epdf> adresinden erişildi.
- Dodici, B. J., Draper, D. C. ve Petersom, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124-136. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/02711214030230030301> adresinden erişildi.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. T. Erdoğan (Ed.), *İlkokula (ilköğretim) programları* içinde (s. 109-131). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Çocuklarını Kitapla Buluşturma Konusundaki Durumlarının İncelenmesi (Çalışma Kapsamı 57 İl). *İlköğretim Online*, 14(4), 1406-1415. doi.org/10.17051/io.2015.42378
- Feldman, S. S., Nash, S. C. ve Aschenbrenner, B. C. (1983). Antecedents of fathering. *Child Development*, 54(6), 1628-1636. <http://www.jstor.org/stable/pdf/1129826.pdf> adresinden erişildi.
- Fields, M. V., Groth, L. A. ve Spangler, K. L. (2007). *Let's begin reading right: A developmental approach to emergent literacy*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Foster, W. A. ve Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 173-181. doi:10.1044/0161-1461(2007/018)
- Goodrich, J. M., Lonigan, C. J. ve Farver, J. A. M. (2017). Impacts of literacy-focused preschool curriculum on the early literacy skills of language-minority children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(3), 13-14. doi:10.1016/J.ecresq.2017.02.001
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. ve Dunn, L. (2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
- Gustafsson, J. E., Hansen, K. Y. ve Rosen, M. (2011). Effects of background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. *Timss and Pirls International Study Center 2011 Report*. [https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11\\_Chapter\\_4.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_4.pdf) adresinden erişildi.

- Gürocak, S. Ü. (2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocukların dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Harper, S. N. ve Pelletier, J. P. (2008). Gender and language issues in assessing early literacy: Group differences in children's performance on the test of early reading ability. *Journal of Psychoeducational*, 26(2), 185-194. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0734282908314105> adresinden erişildi.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. doi:10.1080/01411926.2010.506945
- Horner, S. L. (2004). Observational learning during shared book reading: The effects on preschoolers' attention to print and letter knowledge. *Reading Psychology*, 25, 167-188.
- Husain, F. M., Choo, J. C. S. ve Singh, M. K. M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 846-855. <https://ac.elscdn.com/S1877042811027741/1-s2.0-S1877042811027741-main.pdf?> adresinden erişildi.
- Huttenlocher, H. W., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. ve Lyons, J. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248. doi:10.1037/00121649.27.2.236
- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79, 40-48. doi:10.1016/j.compedu.2014.07.008
- Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond*. London: Corwin Press.
- Jackman, H. L. (2012). *Early education curriculum: A child's connection to the world* (5. bs.). United States of America: Thomson Delmar.
- Jalongo, M. R. (2013). *Early childhood language arts* (6. bs.). Boston: Pearson.
- Johnson, D.P. (2008) Contemporary sociology theory: An integrated multi-level approach. USA: Springer.
- Justice L. M. ve Ezell, K. E. (2001). Word and print awareness in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.
- Justice, L. M. ve Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E. ve Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü. ve Türkyılmaz, S. (2010). Temsili bir örneklemede sosyo-ekonomik statü (SES) ölçüm aracı geliştirilmesi: Ankara kent merkezi örneği. *Journal of Sociological Research*, 13(1), 182-220.
- Kamei-Hannan, C. ve Ricci, L. A. (2015). *Reading connections: strategies for teaching students with visual impairments*. New York: Pearson Education, Inc.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7). <http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html> adresinden erişildi.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Kelman, M. E. (2007). An investigation of preschool children's primary literacy skills. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(5-B), 3004.
- Kuby, P. ve Aldridge, J. (1991). The impact of environmental print instruction on early reading ability. *Journal of Instructional Psychology*, 31(2), 106-114. <https://eric.ed.gov/?id=EJ774068> adresinden erişildi.
- Kuby, P. ve Aldridge, J. (2006). Direct versus indirect environmental print instruction and on early reading ability in kindergarten children. *Reading Psychology*, 18(2), 91-104. doi:10.1080/02271970180201
- Lee, J. A. C. ve Otaiba, S. A. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: A multiple-group confirmatory factor analysis approach. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*, 21(1), 40-59. doi:10.1080/13803611.2015.1010545
- Lefebvre, P., Trudeau, N. ve Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479. doi:10.1177/1468798411416581
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. ve Niemi, P. (2005). Development of and Relationship Between Phonological and Motivational Processes and Naming Speed in Predicting Word Recognition in Grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 367-399. doi:10.1207/s1532799xssr0904\_3
- Leslie, J. (2012). The gender agenda-boys and literacy in the early years. *BA childhood practice*. [http://workforcesolutions.sssc.uk.com/new/docs/research/The\\_Gender\\_Agenda\\_Boys\\_and\\_Literacy\\_in\\_the\\_Early\\_Years.pdf](http://workforcesolutions.sssc.uk.com/new/docs/research/The_Gender_Agenda_Boys_and_Literacy_in_the_Early_Years.pdf) adresinden erişildi.
- Lovelace, S. ve Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *American Speech Language-Hearing Association*, 38, 16-30.
- Lundberg, L., Larsman, P. ve Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socioeconomic status. *Reading and Writing*, 25(2), 305-320. doi:10.1007/s11145-010-9269-4
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. ve Shapiro, J. (2007). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20. doi:10.1080/02702710500468708
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. ve Shapiro, J. (2008). Parents and preschool children interacting with storybook: Children's early literacy achievement. *Reading Horizons*, 48(4), 227-242. [http://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons](http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons) adresinden erişildi.
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy*. Canada: Delmar Learning.
- Marjanovic-Umek, L. ve Fekonaja-Peklaj, U. (2017). Gender differences in children's language: A meta analysis of slovenian studies. *C.E.P.S. Journal*, 7(2), 97-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145869.pdf> adresinden erişildi.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. doi:10.1037/a0014240
- McGinity, A. S., Smith, A. B., Xitao, F. Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development with in a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 255-267. doi:10.1016/j.ecresq.2011.02.002
- Mckenzie, S. (2015). Socioeconomic factors that affect children's literacy experiences. *Education and Human Development Master's Theses*, 550. [http://digitalcommons.brockport.edu/ehd\\_theses/550](http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/550) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/www/okuloncesi-egitim-programi-ve-kurul-karari/icerik/54> adresinden erişildi.
- Morrison, G. S. (2015). *Early childhood education today* (13. bs.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York. London: The Guilford Press.
- Moss, G. ve Washbrook, L. (2016). Understanding the gender gap in literacy and language development. *Bristol Working Papers in Education Series*. <https://www.bristol.ac.uk/education/research/publications> adresinden erişildi.
- Neumann, M. M. (2014). Using environmental print to foster literacy in children from a low-SES community. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 310-318. doi:10.1016/J.ecresq.2014.03.005
- Niklas, F. ve Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
- Padlick-Field, K. (2011). The Impact of the Environment on Children's Attitudes Toward Literacy. M.S. Literacy Education, School of Arts Sciences St. John Fisher College. <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/Padlick-FieldCapstone-Final.pdf> adresinden erişildi.
- Pena, A. C. (2009). *Effects of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- PISA. (2009). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ulusal Ön Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden erişildi.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGint, A. S. ve Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x
- Powell, D. R. (2012). Parenting education in family literacy programs. B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy programs* (2. bs.). New York: Routledge.
- Prendiville, F. ve Toye, N. (2007) *Speaking and Listening Through Drama*. London: Paul Chapman Publishing.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J. ve Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 40(1), 228-238. doi:10.1016/J.ecresq.2017.10.004
- Renee Harrell, E. (2003). *Sex differences in preschool children's phonological awareness* (Yayımlanmamış lisans tezi). Florida State University, Tallahassee.
- Rog, L. J. (2011). *Read, write, play, learn: Literacy instruction in today's kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E. ve Nading, A. (2017). Improving emergent literacy with a school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 24-29. doi:10.1016/j.ijcci.2017.01.002
- Saban, A. İ. ve Altınkamuş, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337. doi:10.14687/ijhs.v11i1.2761
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: New developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304. doi:10.1080/03004430.2017.1282235
- Sawyer, A. (2010). The Home Environment And Its Impact on Literacy Development. M.S. Literacy Education. School of Arts Sciences St. John Fisher College. <http://reflectivepractitioner.pbworks.com/f/SawyerFinalCapstone.pdf> adresinden erişildi.
- Schick, A. R. (2014). Home-school literacy experiences of Latino preschoolers: Does continuity predict positive child outcomes? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 370-380. doi:10.1016/J.appdev.2014.05.006.

- Sigmundsson, H., Eriksen, A. D., Ofteland, G. S. ve Haga, M. (2017). Letter-sound knowledge: Exploring gender differences in children when they start school regarding knowledge of large letters, small letters, sound large letters, and sound small letters. *Frontiers in Psychology*, 8(8), 1-6. doi:10.3389/psyg.2017.01539
- Sim, S. ve Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=192581574559362> adresinden erişildi.
- Slavan, R. (2011). *Educational psychology: Theory and practice* (10. bs.) Boston: Pearson Education.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M. ve McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. United States of America: Pearson Education.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P. ve Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 312-332. doi:10.1016/j.cedpsych.2003.07.001
- Strickland, D. S. ve Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy leadership in early childhood: The essential guide*. New York: Teachers College Press.
- Strickland, D. S. ve Schickedanz, J. A. (2009). *Learning about print in preschool*. Newark, DE: International Reading Association.
- Swain, J., Brooks, G. ve Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 77-91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1019443> adresinden erişildi.
- Tafa, E. (2009). The standardization of the concept about print into Greek. *Literacy Teaching And Learning*, 13(1,2), 1-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ867298.pdf> adresinden erişildi.
- Taylor, N. A., Greenberg, D. ve Terry, N. P. (2016). The relationship between parents' skills and their preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 5(2), 5-16. <http://files.constantcontact.com/94655a8e201/ee92b702-c5e4-42e6-bb39-621be51d32a6.pdf> adresinden erişildi.
- Texas Education Agency. (2002). *Guidelines for examining phonics & word recognition programs*. <https://buildingrti.utexas.org/sites/default/files/booklets/redbk3.pdf> adresinden erişildi.
- Trawick-Smith, J. (2014). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6. bs.). London: Pearson Education.
- Turan, F. (2017). Fonolojik farkındalık becerileri. F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık içinde* (s. 89-103). Ankara: Hedef CS.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. ve McKeon, C. A. (2012). *Reading and learning to read* (8. bs.) Boston: Pearson Education Inc.
- Vukelich, C., Christie, J. ve Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy* (3. bs.). Boston: Pearson Education Inc.
- Wang, X.L. (2015). *Understanding language and literacy development: Diverse learners in the classroom*. West Sussex: John Wiley&Sons, Inc.
- Warrington, M., Younger, M. ve Bearne, E. (2006) Raising boys achievement in primary schools. London: Open University Press.
- Weigel, D., Martin, S. ve Bennett, K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176, 357-378.

- Wesseling, P. B. C., Christmann, C. A. ve Lancmann, T. (2017). Shared book reading promotes not only language development, but also grapheme awareness in german kindergarten children. *Frontiers Psychol*, 8(364), 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2017.00364
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wortham, S. C. (2009). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching* (5. bs.). New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merill Prentice Hall.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişiminin etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. ve Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies*, 10(3), 1121-1142. doi:10.7827/TurkishStudies.7844
- Zucker, T. A. ve Grant, S. L. (2007). Assessing home supports for literacy. K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy*. San Diego: Plural Publishing, Inc.